



TITLE:

# L.コールバーグの道徳論と共同体： ジャストコミュニティの分析を中 心に

AUTHOR(S):

荒木, 寿友

---

CITATION:

荒木, 寿友. L.コールバーグの道徳論と共同体: ジャストコミュニティの  
分析を中心に. 京都大学大学院教育学研究科紀要 2001, 47: 209-221

ISSUE DATE:

2001-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/57411>

RIGHT:

# L. コールバーグの道徳論と共同体

—— ジャストコミュニティの分析を中心に ——

荒 木 寿 友

Moral Theory and Community in Lawrence Kohlberg :

Focusing on Analysis of Just Community

ARAKI Kazutomo

## 1. は じ め に

本稿は、道徳教育に認知発達から取り組んだローレンス・コールバーグ (L. Kohlberg, 1927-1987) の、ジャストコミュニティアプローチ (Just Community Approach) に関する論考である。彼の道徳教育への取り組みは、仮説ジレンマ教材を用いることで認知葛藤を生じさせ、それによって道徳性発達を促進するという道徳討論の手法から始まった。しかし、コールバーグ自身「道徳討論には限界がある。それは……それらが学校や子どもの『現実の生活』(real life) との関係を制限している\*1」と述べ、道徳討論を基盤とした教育の限界を認めている。このアプローチは架空の物語を用いる故に、生徒にとっては現実性、切迫性、緊張感がなく、またそれゆえ、生徒の道徳行為にまで十分作用しないという問題点がコールバーグらによって明らかにされた。また彼は、アメリカ青年の個人主義に伴う道徳的領域の私事化も問題であると指摘した\*2。

コールバーグはこれらの問題を認識し、その結果、ジャストコミュニティ (以下 JC と略) という教育アプローチを考案した。これは「『正義』と『コミュニティ』との調和……すなわち個々の生徒の権利を保障し、その道徳的成長を促すとともに、強力な集団の影響力をも導入しようとする\*3」道徳教育である。学校を正義に基づいたコミュニティに変えることによって、つまり民主的に運営することによって、個人の道徳的成長だけでなく、集団における道徳的連帯や、道徳的雰囲気高めようとするのである。この際とりわけ重要になるのが、モラルジレンマにおける道徳討論が、JC では現実の生活に根ざした他者との対話になったことである。

このように JC では、正義、コミュニティ、民主主義、及び対話が重要な概念となってくる。しかし先行研究では、主として JC の実践記録を扱っているか、もしくは正義、コミュニティを単独の問題として論じて、JC の中でそれらがいかに関連しているかについては、論究していないものが多い\*4。本研究では、コールバーグが展開した JC という教育プログラムにおける、正義とコミュニティ、民主主義及び対話の概念を捉え、それらの関係構造を明らかにすると同時に、問題点を指摘することが目的である。この際、1973 年に実践された JC の最も初期の取り組みである

クラスタースクール (Cluster school) を中心に論じていきたい\*5。

## 2. JC における正義の2つの側面 —— 個人の正義と社会正義 ——

コールバーグらは JC を「正義あるいは民主的な学校」(just or democratic school) と説明する。この際、正義と民主主義は同じことを意味するのであろうか。先述したように、JC とは学校を民主主義的な正義の共同体にすることで、個人の道徳的成長とともに、学校社会の発達を促進するコミュニティである。これは、JC における正義が、個人における正義の側面と、社会正義の側面という2つの側面を持つものであることにつながる。前者は正義推論による道徳性発達段階に表されるものであり、後者は民主主義に基づいた教育プログラムに表されている。しかし、個人における正義と民主主義に表される社会正義を、一概に同一視することはできない。そこで本節では、個人の正義と社会正義としての民主主義を明らかにし、JC において民主主義はどのように扱われているか明らかにする。

コールバーグ理論における個人の正義とは、平等性、相互性という視点を通じて、普遍性、規範性を増大していくという、包括的な人格の特性を記述したものである。そしてその内実は、道徳的葛藤を調停するための、道徳的な思考の手続きが発達していく過程である。つまりコールバーグ理論において示される個人の正義とは、平等性、または相互性という、思考の手続きにおける正当性を描いたものである。

では、JC における社会正義としての民主主義はいかに存在するのであろうか。一般的に民主主義とは、「全ての個人と団体が一定のルールの下で、等しくその利益や選好を主張することが許され、そこに生じる不断の葛藤が平和的な相互交渉(政治)を通じて調整され、ある共同決定がなされるというプロセスないしは手続き\*6」を意味する。つまり、各人の自由と平等を保護した下で、共同決定がなされるまでの一連の過程を民主主義というのである。ここから民主主義の主要な機能は、共同決定の内容が手続き上問題がないかどうかチェックすることであるといえる。民主主義は社会における正義を実現するために、不可欠な手段なのである。

このように、個の正義と社会正義としての民主主義は、手続き的正当性を追求する点で一致するものの、個の正義があくまで個人を対象とするのに対して、民主主義は、社会制度を作り出す際に必要とされる正義であるといえよう。では具体的に、JC においてコールバーグの捉える民主主義は、いかに取り入れられているのであろうか。

JC では、学校運営に関するほとんど全ての事柄が、教師と生徒がともに一票という投票権を持つという、直接参加型民主制のコミュニティミーティング (community meeting) によって決定されている。そこでは生徒と教師の自由な発言が保障され、また生徒も教師も平等な権利を持つことが保障される。JC での問題の扱い方は一般に次の過程を経る\*7 (次頁図表1参照)。

まず、相談グループミーティング (adviser group meeting) が行われる。ここでは生徒の個人的な悩みなどに対するアドバイスが行われるだけでなく、教師と生徒の関係によって、「生徒は問題を理解し、コミュニティミーティングにおいて、コミュニティ全体に対して彼らの考えを表現したり、提案を持ち出すためにはどうすればいいか理解するための基盤になる\*8」のである。次に、グループミーティングから選出された生徒が参加する議題委員会 (agenda committee) にお

組 織 名 称	メンバー	内 容	コミュニティミーティングの手順
相談グループミーティング (adviser group meeting)	1名の教師 と10～15 名の生徒	個人的な問題を話し合えるくつろいだ雰囲気をつくる議題に取り上げられる重要な問題については道徳討論をおこなう。	<ol style="list-style-type: none"> <li>議長によってミーティングが開かれる。</li> <li>ビジターの紹介。</li> <li>規律委員会の報告。</li> <li>討論、及び投票。</li> <li>中心議題について、議題委員会。あるいは相談グループからの報告。</li> <li>中心的議題についての討論。</li> <li>それについての、メンバーからの提案。</li> <li>仮の投票。</li> <li>少数意見の表明とその理由。</li> <li>それに対する多数派の応答。</li> <li>最終投票。</li> <li>ミーティングの閉廷</li> </ol>
議題委員会 (agenda committee)	1名の教師 と8～12名 の生徒	コミュニティミーティングで討議される問題を決定する。議題に優先順位を付ける。	
コミュニティミーティング (community meeting)	教師生徒全 員	道徳的討論。問題の解決。規則の制定。規則違反の訴え。	
規律委員会 (discipline committee)	2名の教師 と6～8名 の生徒	規則違反や対人関係の問題の解決。処罰の決定。	

(図表1：JCの組織構造)

A. ヒギンズ「アメリカの道徳教育——ジャスト・コミュニティのアプローチに焦点を当てて——」  
岩佐信道訳，1987年を中心に荒木作成

いて、議題の決定がなされる。

そして、全ての生徒と教師が参加するコミュニティミーティングにおいて、議題委員会によって提起された問題に対する道徳的討論が行われ、問題の解決、規則の制定などが行われる。JCにおいて最も重要で、中核的な働きをするのがこのミーティングである。提示された問題は、このミーティングの最終的な投票によって一応の決着、例えば規則の制定、メンバーに対する処分など、を見る。この際に、教師は「問題について両サイドの推論を聞き、何らかの意見の一致、ないしは何らかの妥協が示されるまで、投票を先送りにした<sup>\*9</sup>」。数の論理が正義ではなく、両者の歩み寄りを重要視するのであり、これはコミュニティミーティングの9と10の過程に見られる。つまり「コミュニティミーティングは単に管理の手段としてあるのではない。その機能は個人の道徳性発達の本質である公平さについての、コントロールされた葛藤や開かれた意見の交換を促進すること<sup>\*10</sup>」なのである。また、ワッサーマン (E. R. Wasserman) はJCに参加した経験を踏まえて、民主的な学校だからといって全ての事柄を扱うことは妥当ではないと指摘する。多くの民主的な学校はこの点について混乱しており、「学校の民主主義は、行政上の事柄というよりむしろ、道徳性や公平さに焦点を当てた<sup>\*11</sup>」自治を行うべきなのである。

上述のようにJCは規則を制定するので、コミュニティは規則が守られるように違反者に対する措置も同時に執らねばならない。その役割を負うのが規律委員会 (discipline committee) である。規律委員会で決定されたことは、必ずコミュニティミーティングで発表される。規律委員会は罰することを主な業務としているため、委員会の生徒は規則違反をした生徒に対して、それを無視するか、取り上げるかの選択をするとき非常に葛藤する<sup>\*12</sup>。加賀裕郎はこれに関して、規律委員会へ生徒が参加することは、他の生徒の規則侵犯に対して過敏になり、これが逆に利他的な性向に反する可能性があるという点を指摘する<sup>\*13</sup>。しかしJCは、規律委員会の機能が他者に対する利他性を阻害するとは考えない。むしろ生徒と教師は、この委員を経験することを通じて、コミュニティを代表して行動することを学び、「委員会の構成員が全校的責任もしくはプログラ

ムの全体の責任を遂行している\*14」ことを身を持って学ぶことができるのである。規律委員会への参加は、メンバーと規則に対する責任感を促進するのである。

このようにJCでは、民主主義の制度が準備されているが、JCの民主主義に対する取り組みは制度上のことだけではない。クラスタースクールでは教科において、民主主義、法、権利に関する教材開発を教師が行っている。社会科では「発達的な道徳討論を用いるべきで、民主主義や法律、正義についての基礎的な理解を強調するべきである\*15」。たとえば、ホロコーストについて扱う授業では、モラルジレンマと映像、ホロコーストの被害者のインタビューを用いて授業を行っている\*16。また英語の授業では「討論と作文と生徒による文学作品中の道徳的葛藤場面の確認\*17」が行われ、何が問題であるかについての識別能力の獲得が目指される。

ここでの目的は、教科の枠組みでモラルジレンマを用いて道徳的事柄を扱い、道徳性発達だけでなく、個人の権利や民主主義、法についての基本的な理解を推進することである。学校を民主的な共同体として構築する際に必要とされる、知識としての民主主義を学ぶことが重要とされる。モラルジレンマを用いる授業形態は、前期コールバーグと類似しているが、教科における中心的な概念や問題を道徳的葛藤教材として扱う点に関して、さらに一定の知識の伝達をねらっているという点で異なるといえるだろう\*18。

さて以上のように民主主義への取り組みは表されるが、生徒と教師がミーティングを円滑に行うためには以下の条件が重要とされた\*19。第一に、生徒の興味を維持すること\*20、第二に明確で柔軟的な手順であること、第三に問題が明確に取り上げられること、第四に個人的な立場から他人を攻撃せず、明確な理由によって問題を討論すること、そして最後に、強い権力や少数派によって決定が壊されることなく、施行されることである。このように、JCにおける民主主義の中心的な役割は、人々の間に合意をもたらすためのプロセスを与えることであり、そのプロセスが公正に行われるようにすることである。つまりJCでは、教科において知識としての民主主義が扱われ、また一人一票の平等な権利、発言の自由、議題の扱い方がコミュニティに制度として整備されているのである。ここからJCの民主主義の特徴を次の二点にまとめることが可能である。

①各ミーティングへの自由で平等な参加がメンバーに保障されること

②手続き上の正当性の下で所与の内容が決定されること

このようなJCの取り組みは、当初コールバーグ理論で展開された道徳教育論とかなり異なったイメージを私たちに与える。つまり、JCのアプローチは道徳教育というよりむしろ、政治教育の側面が強いという印象を感じずにはいられない。コールバーグはこれについて、政治教育によって形成される共同体は「過半数の投票や民主的な合意によって効果的に運営される共同体\*21」であるとし、一方JCは「総意によって満足の得られるように効果的に運営される共同体\*22」であるとする。つまり、政治教育が制度上の民主制に留まり、そこでの合意を志向するのに対して、JCにおいてそれはあくまで制度上のものであり、メンバーによって満足のいく解決策が得られるよう、人間相互の努力が図られるのである。モッシャー(R. L. Mosher)も指摘するように、多くの学校で民主的な教育が行われているが、学校の自治のみが民主的な学校を表すのではないのである\*23。ここから、JCが道徳教育の取り組みであると見なすことができる。そのため、先にまとめた二つの特徴のみの強調では、JCにおける民主主義が単なる自治として機能し、形骸化する恐れがある。自己と他者とのより密接な関係に基

いた合意形成、すなわち総意が民主主義を通じて明証されなければならない。JC では、他者とのコミュニケーションがとりわけ重要性を帯びてくるのである。そこで次節では、JC の民主主義において、他者との合意形成はいかになされるかについて、JC の対話概念を明らかにしたい。

### 3. コールバーグの対話概念——対話による正義とコミュニティの調和——

コールバーグは対話を次のように捉える。「問題を解決するために相互が努力する中で、各々が自己の最善の選択理由を示し、そして人が示す理由に耳を傾ける過程<sup>\*24</sup>」であり、それによって「互いの承認しうる合意に到達することを目指す<sup>\*25</sup>」。つまり、彼が定義する対話とは、第一に自己の主張を明確に行う発話行為を中心とした対話、第二に相手の主張を聴き、受け入れるという傾聴中心の対話、そしてそれらによって最終的に合意に達する、ということの意味する。コールバーグは、発話行為に関しては、相互行為の発達段階を規定したハーバーマス (J. Habermas) の討議倫理学に、傾聴中心の対話に関しては、ロジャース (C. Rogers) のカウンセリング理論に影響を受けたと考えられるが、彼ら双方の理論に立ち入ることは本稿の域を出る論題である。そこで両者の論点とコールバーグとの接点をまとめたい。

ハーバーマスによれば、コミュニケーション能力とは、発話という行為を通じて真理性や正当性に関する主張を明確に述べる能力であり、必要があればその主張を相互の議論によって修復する能力である。発話者は聞き手から見て受け入れられるような形式的特徴<sup>\*26</sup>を備えることが求められる、また聞き手の方には発話者と知識を共有し、発話者の意図を受け入れ、発話者の価値志向を共有する能力が求められるのである。つまり、コミュニケーション能力とは、発話という行為を通じて、真理性や真実性、正当性に関する主張を明確に述べ、必要があればその主張を相互の議論によって修復する能力であるといえよう。

これらの能力が発達した相互行為の最終的な段階では、ハーバーマスのいう討議、つまりディスキュルスが行われるようになる。コールバーグ理論に重要な示唆を与えられるのが、このディスキュルスである。この段階で志向されるのは、「モノローグ的に適用できる一般化可能性を示す原理ではない。この段階の原理は、規範的な妥当性要求を討論を通じて修復するという共同で行う手続きなのである<sup>\*27</sup>」。ハーバーマスの討議の概念を用い自らの理論を裏付けすることで、コールバーグは自説の対話概念を補強できると考えたのである。

しかしながら、発話に基づく相互行為は、具体的な他者理解をするための手段であり、道徳性を発達させる手段である。コールバーグも指摘するように、ハーバーマスの発達段階においては、正義に関する推論が含まれていない<sup>\*28</sup>。他者を他者としてより一層理解するために、コールバーグは自らの理論にコミュニケーション理論を援用し、より充実した他者理解を目指したが、あくまで対話という相互交渉は、正義によって方向づけられていることに留意しなければならない。

さて、コールバーグ自身ロジャースについて言及することはほとんどないが、ロジャースがコールバーグの指導教官であったこと、さらにコールバーグが臨床心理士として働いた経験があることを踏まえると、コールバーグ理論の背景にはロジャースの思想があるといっても過言ではない<sup>\*29</sup>。ロジャースは「耳を傾ける能力、聞いてもらったときの深い満足、真実であること、これによって他者をもより真実であらしめること、その結果として生じてくる愛の自由な享受。こ

れらこそ……対人間のコミュニケーションを豊かにし高めていくもの<sup>\*30</sup>」とコミュニケーションの究極のものは傾聴であるとする。傾聴による共感的態度がメンバー間の発言を活性化し、語ることと聴くことの相互作用が形成され、そこに対話の原型を見ることができるのである。

コールバーグはこの二者の理論を自説に補強する形で取り入れたと考えられる。では発話と傾聴から対話を捉えた背景には、何が考えられるだろうか。JCは、正義とコミュニティを用いる教育プログラムであるが、先述したように、正義とは相互に対立する意見をいかにして調停していくかという、手続きにおける正当性を扱う事柄である。これに対して、コミュニティとは「ケアすることや開かれた関係、全体としての福祉やグループに対する責任の態度のより一層の発達を要求するもの<sup>\*31</sup>」であり、また「利他主義の理想、あるいはコミュニティの出来事における人のそしてお互いの責任感、あるいは参加を含むもの<sup>\*32</sup>」であるため、必然的に他者との共感や連帯意識、責任感を伴うものである<sup>\*33</sup>。

コールバーグは、ケアすること、あるいは利他主義を慈愛(benevolence)と捉え、道德には正義と慈愛という二つの側面があるとする。彼は次のように正義と慈愛を捉える<sup>\*34</sup>。つまり、正義はその態度に基づき平等や権利といった原理に照らして道德判断を行う方向性をもつものに対して、ケアないし慈愛は、個別的な状況における人間関係から、共感や責任、思いやりといった態度を持つのである。コールバーグは「正義と慈愛への関心は、道德的關係にとって共に必要な次元であり、道德的問題の解決のためには両方への関心の調和が求められなければならない<sup>\*35</sup>」とし、道德性発達の原理的な段階では「人間尊重の原理」(principle of respect for person)によって両者は統合されるとする。JCの試みはこの双方の道德を調和させようとする試みであり、コミュニティにおける共感的な人間関係の中で、正義によって方向付けられた合意を形成することが目指されたのである。つまり、道德性発達段階上では人間尊重の原理において正義と慈愛は統合され、またJCでは、共感的な人間関係を基盤とし正義によって方向付けられた相互交渉が行われるのである。そのために、そこで行われる対話には、正義の機能を持ちあわせた発話と、ケアの機能を持った傾聴が必要とされたといえよう。

以上から、コールバーグの対話とは、共感的な人間理解という態度に基づき、諸要求の対立を正義によって方向づけることであると描くことが可能である。そのためには、まず相互尊重、つまり慈愛という態度に基づいた土壌が必要とされる。それによって、他者との対話という相互交渉を通じて、普遍的真理へと接近していくのである。また対話によって得られるのは、正義推論に表されるような普遍的な正義の状態ではなく、真理へと近づいていくプロセスであるといえよう。他者との弁証法的共存をはかるために、対話は最も重要な手段となるのである。ここから、

③他者とのコミュニケーションを通じた真理の追求、  
というJCの民主主義における三つ目の特徴が見出された。

では、このように表されるコールバーグの対話概念は、どのように展開されるのであろうか。以下の節において、実際に行われたJCでの取り組みを見ていく。

#### 4. JCでの対話活動——船の流出問題——

クラスタースクールの3年目の終わりに行われた春の課外授業で、船の流出問題があった。こ

の課外授業は、学校のコミュニティの感覚を高めるために企画されたものであり、生徒やスタッフがお互いにもっとよく知り合えるために行われた。キャンプの施設に損害を与えないよう、また湖を使わないよう、さらにドラッグの類を持ち込まないよう、教師たちは注意を払い、またそのことについてコミュニティも同意した。

課外授業そのものは成功に終わったが、翌月になってキャンプ場のオーナーから船が三隻流出しているという報告があった。湖岸に結びつけてあったはずの船が流出し、その後、2隻は発見されたが一隻は失われたままというのである。キャンプ場のオーナーはクラスタースクールに責任があると申し立てた。相談グループとコミュニティミーティングで、道徳的責任の問題として、船の流出について責任があるのは誰かということに焦点を絞って論じられた。以下に示すのは、その際のコミュニティミーティングでの発言である<sup>\*36</sup>。

船の流出に誰が責任があるかについての問題が提起された最初のコミュニティミーティングでは、生徒は次のような発言を主に行っている。

【生徒1：】「みんなで課外授業に行ったのだから、何かが起こった場合はみんなに責任がある。」

【生徒2：】「私たちには責任がある、私たちは一つのコミュニティなんだ。私たちはみんな一緒なんだ。1人に問題が起こったとしても、私たちはみんなで失敗を補わないといけない。」

このようにコミュニティ全体で責任を持つという発言があったが、それは次のような消極的な理由からであった。

【生徒3：】「全ての人間がある特定の人のためにお金を払うのは公平ではないけれど、船を流してしまった人がお金を払うとなると、(負担金額が多くなるので)誰も名乗らないと思う。」

このようにコミュニティで弁償しようとする意見を持つメンバーに対して、反対の意見を表明するメンバーも現れた。

【生徒4：】「私は船に乗ったけど、私の乗った船は戻ってきたので、この場合私に支払う義務はありません。」

【生徒5：】「私はただ座って見ていただけだった。湖の中の騒動には関係なかったのよ。」

このような意見が出てきたのは、彼らにコミュニティの視点から物事を考えるということが欠如していたからではなく、むしろ、支払うことに対して十分に納得できる理由がなかったからである。結局、このミーティングでは具体的な解決案は提案されなかったもので、この議題を相談グループで論じてから、再びコミュニティミーティングで話し合うという方法が採られた。相談グループで討議した結果、次のような提案が成された。

【生徒6：】「これは起こってしまった事故なので、コミュニティはその支払いに責任を分け合うべきであると考えています。私たちは多くの人間からお金を集めるべきです。」

この提案に対して、別のグループから意見が出された。

【スタッフ7：】「お金を集めることに賛成します。それは、私たちが(船の流出に)間接的に責任があるからです。でも、直接的に船を失ったことに関しては責任はありません。」

また、別のグループは、

【生徒8：】「私たちは一緒に旅行に行ったんだから、コミュニティとしてそれを支払うべきです。でも、船を流した人々が返済のための積み立てを始めるべきです。」



という主張を行った。

このように弁償の方法について様々な意見が出されたが、多くのメンバーはその理由について納得していなかった。というのもスタッフの次の発言に答えられる生徒はいなかったのである。

【スタッフ9：】「お金を集めることに反対はしないけど、どうして私にも支払う義務があるのだろうか。」

船の損失にコミュニティとして責任があることを多くのメンバーは理解していた。ここには、以前に金銭の盗難事件があった際に、盗難が起こるのは個人の問題ではなくコミュニティ全体が仲間を信頼していないことに起因するということを、クラスターのメンバーが自覚したという背景があったからである。金銭の盗難はコミュニティのメンバーがお金を少しずつ出し合うということで解決したが、あるスタッフは、船の損失と盗難事件を生徒が同じような問題として扱っているのではないかということに気づき、次の発言を行った。

【スタッフ10：】「去年の話（盗難事件）にすこし戻りましょう。実際グループで決定してからすぐに、みんなでお金を集めました。みんなはそれを不公平だと感じてはいませんでした。しかし、今回数人の生徒が水辺に行ったのは正しくありません。でも、水辺に行ったことよりももっと何かがあったはずです。いくつかの規則が破られたのです。」

コミュニティで責任を受け持つということに納得していない生徒が多いため、スタッフはそもそどうして船が流れ出す状態になってしまったのか、そこから生徒に考えさせようとしたのである。すると、施設を大事に使うこと、湖で遊ばないこと、ドラッグを持ってこないことなど、課外授業に行く前にコミュニティで決めたいくつかの規則が破られた結果、船が流出してしまったという事実に生徒は気付いたのである。

この発言によって直接的に船の損失に関わった人間の責任が明らかになったが、ある生徒は次のような発言を行った。

【生徒11：】「多くの人間は船で遊んでいる人たちを見ていたのだから、周りで見ている人にも責任があるのでは。」

この発言がコミュニティとしての責任を最も明確に示すものであり、これを受けて最終投票が行われた。決議されたのは、まずコミュニティが船の弁償のために支払うこと、二つ目が、船にいた人間がより責任を有しており、その人たちがお金を集める努力をすること、である。船の損失にかかわった人物はミーティングで確認され、12名の生徒がそれに関わっていたことを認めた。彼らは船の損失のための積立金を集める責任を負わされたのである。

この実践の特徴は、第一に結論の有無にある。とりわけ、コールバーグラが以前に取り組んでいた仮説ジレンマ授業と比較すると、その違いは歴然である。仮説ジレンマ授業とは、限定された葛藤場面において生徒同士が話し合いを通じて、自己の思考の再構造化、すなわち道徳性発達をねらう授業である。この授業は、賛成・反対という具体的内容ではなく、なぜそのように考えるかという理由付けに重点が置かれ、またそれゆえ生徒同士の話し合いはあるものの、合意を求めるために行われるものではない。

これに対して、先にあげたJCでの話し合いは、現実の差し迫った問題を扱っているため、最終的に何を選択するかという、合意に達するための話し合い、すなわち対話が必要とされる。そのために、JCのメンバーの意見は単なる自らの意見の表明ではなく、相手を納得させるための意見

の表明を行わなければならない、相手の意見を踏まえた上での自己の意見の表明が必要となる。つまり、相手の主張を聴くという行為がメンバーに求められるのである。このような発言は、たとえば【スタッフ7】や【生徒8】の発言がそれにあたるといえる。

さらに、問題が扱われる一連の過程を見てみると、どのようにして船を弁償するかという事柄に焦点が当てられるのではなく、誰に責任があるか、つまりコミュニティ全体の責任か、それとも問題を生じさせた特定人物の責任か、という責任の所在に焦点が当てられているところにも特徴がある。先にワッサーマンが指摘したように、船の損失を単に行政上の問題として扱ったならば、返済方法のみの議論に陥る可能性があり、結局は場当たりの問題解決にしかならず、根本的な解決にならない。道徳的なコミュニティとしてクラスタースクールがより一層発展するためには、生じた問題を道徳的な問題として取り組んで行かねばならないのである。もちろんここには教師の重要な働きかけがあったことはいまでもなく（【スタッフ10】の発言）、また、問題に対して積極的に関わっていく道徳的雰囲気は3年間の取り組みによって向上したということも留意しなければならない<sup>\*37</sup>。

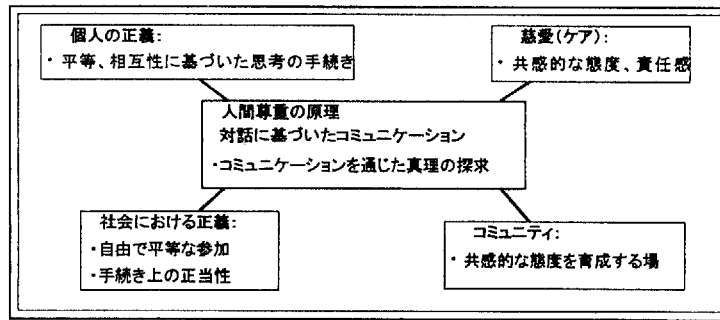
また、クラスタースクールは特定人物の責任を追求したが、彼らに全ての責任を負わせるというペナルティが課せられなかったことも注目に値する。多くの生徒は直接的には船の損失に関わっていなかったため、多数決原理にのみ基づいた採決がなされたならば、ややもすると直接的に船の損失に関わった人物のみが弁償することになる可能性もあったのである。クラスタースクールのメンバーが、コミュニティという視点を意識しながら問題解決を図っていることも重要な点であるといえる。

以上のように、JCで展開される意見の表明は、意見の衝突という対立的な構図として描かれるのではなく、意見の交換による両者の弁証法的共存として描かれるのである。まさに、JCの取り組みはコミュニケーションを通じてメンバー間の意見の一致を目指すという真理の探究が行われているのである。またそのために、共感的な態度を育成する場としてのコミュニティ建設が必要とされ、JCでは常にコミュニティ全体の視点から物事を捉えることがねらわれるのである。

## 5. おわりに —— JC おける諸要素の関係構造と課題 ——

以上の分析から、JCの正義、慈愛、コミュニティ、そして対話に基づいた民主主義の関係構造を示すことができる（次頁図表2参照）。道徳的葛藤を調停する能力を示す個人の正義は、ケアという他者に対する共感的な態度の契機を踏まえることで、人間尊重の原理という相互補完的な関係になる。また社会正義が形骸化した民主主義とならないために、コミュニティは、共感、思いやり、愛着、責任といった態度の育成の場として機能することで、対話を通じて真理を追究することができるという相互補完的な関係なのである。

上記のようにJCの構造を捉えられ、とりわけその背景にはコールバーグが正義とケアを相互補完的に捉えようとしている意図が十分に見受けられるが、ここに問題はないのであろうか。というのも、正義とケアとは、そもそも異なった価値志向を示すものであるからである<sup>\*38</sup>。先に人間尊重の原理で描かれた正義と慈愛は、慈愛という態度を前提としてそこから人間関係を正義の観点から眺めるというものであるが、そもそも別の次元の倫理を、このように予定調和的な相互



(図表2：JCの関係構造) (荒木作成)

補完関係として捉えることできない。

またここには発達段階上の問題点も残されている。そもそもの道徳性発達理論は、徐々に他者を抽象化、一般化し、認知操作によって論理的に解決策を図るということを指すものである。これはピアジェの系譜を受け継ぐ形式的論理的な認知能力発達の方向性を持っており、具体から抽象へ、個別から普遍へという道筋をたどる性質を持つものである。つまり、コールバーグの道徳性発達とは、まさに「モノローグ的に適用できる一般化可能性を示す原理」であり、ハーバーマスがいう相互行為とは質を異にするものである。多くの論者が指摘するように、コールバーグの発達段階において、他者は自己の思考の中でのみ存在するのである<sup>\*39</sup>。

しかし、対話概念を踏まえた新たな解釈における原理的な段階は、具体的他者との関係において述べられる。現実的他者との相互交渉を通して、最も合理的である事柄を選択するという能力は、認知発達との関係において理論的整合性をもはや持ち得ない。というのも、現実的で具体的な事柄に立脚する対話では、個人の思考の均衡化を目指すのではなく、人間関係における均衡化を志向するからである。コールバーグは「人間尊重は対話を通じて一致を求めることを必然的に伴い、またそれは一連の認知操作によって構成されている<sup>\*40</sup>」とするが、これは明らかに矛盾しているのである。

さらに、実践上の問題も残っている。JCは、学校という社会にしか関与していないため、学校の外にある経済的要請や世俗的な刺激といった非教育的要素の介入を押さえ切れていないという問題も指摘できよう。学校の中では正義に基づいたコミュニティ建設を行ったとしても、一步外に出れば麻薬の誘惑、窃盗、人種差別などが蔓延している。このような学校外の非教育的要素にいかに関わっていくかということも、JCはその範疇に入れなければならない。この問題に対処すべく、ブルックライン・オルタナティブ・スクールでは、JCのプログラムに地域社会の参加、とりわけ親に対して道徳性発達理論を教えるセミナーを行った(Brookline Adult Education Program)<sup>\*41</sup>。これは親が子供の主要な道徳教育者であるという前提に立って、親に道徳性発達理論を理解してもらい、さらにはJCのプログラムがより広く普及するよう、地域社会の理解と支援を得るために行われたものである。この試みは大変重要であったが、初年度は11名、二年度は16名という少数の参加しか得られなかったことを考えるならば、十分な成果を上げたとは言いきれない。今後は地域住民の参加を得られるような方略を考案していく必要がある。

上述のような問題点が考えられるが、JC が先に示した事例のように、実際効果を上げているという点も紛れもない事実である。また道徳性発達に関しても、他校の生徒に比べて、JC の生徒はより発達していることが確認されている<sup>\*42</sup>。現実には学校で生徒に生じている問題を扱うことはすなわち、生徒と教師が個人的な問題としてそれを処理するのではなく、コミュニティに所属する一個人として、いかにそれに関わるべきかを常に問うことが必要である。この不断の問い返しが、生徒と教師の相互作用を常に活性化し、対話は一連の相互作用を促進するための基盤となるのである。正義とケアを相互補完的に捉えるコールバーグの視座は、実践の場において有効性を発揮するものであり、対話という現実的行為によって両者の統合的な価値形成、すなわち普遍的真理へと接近していくことが可能であるといえるのである。また、対話能力は認知能力、とりわけ道徳性発達との関係のみで論じるのではなく、習熟モデルの一つとして考えることが可能である。このように考えると、道徳性発達理論はコールバーグの道徳教育における一つの教育論として捉えるのが妥当であり、それゆえ、JC も道徳性発達理論の延長線上にある理論と捉えるのではなく、もう一つの道徳教育論として考えなくてはならない。今後は二つの理論の相互の関連を考察していく必要があると思われる。

#### 註

- \* 1 L. Kohlberg, "Stages of moral development as a basis for moral education," in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*, B. Munsey, (ed.), Birmingham, Alabama; Religious education press, 1980, p. 87. (L. コールバーグ著、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育—コールバーグ理論の展開と実践』広池学園出版部、1987年、140頁。)
- \* 2 L. Kohlberg, "High school democracy and educating for a just society," in *Moral Education: a first generation of reserch and development*, R. L. Mosher, (ed.), Praeger publishers, 1980.
- \* 3 A. ヒギンズ「アメリカの道徳教育—ジャスト・コミュニティのアプローチに焦点を当てて—」L. コールバーグ著、岩佐信道訳、1987年、150頁。
- \* 4 たとえば、R. L. Mosher, (ed.), *Moral education: a first generation of reseach and development*, Praeger publishers, 1980. や C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia Univ Press, 1989. などがあげられる。加賀はモラルジレンマからJCへ移行した過程を踏まえることで、コールバーグ理論の変遷を明らかにし、JCの様々な理論的、実践的問題点を指摘している(加賀裕郎『モラル・ディレンマからジャスト・コミュニティへ—コールバーグ理論の展開』佐野安仁・吉田謙二編著『コールバーグ理論の基底』世界思想社、1993年)。また紅林は、学校改革論としてJCを捉えている。学校における潜在的な構造を顕在化させること、すなわち隠れたカリキュラムを顕在化することによって学校の構造変革を行おうとするのがJCであるとし、そのために民主主義が用いられているとする。これによって学校に潜在的に存在する権力関係を顕在化させ、学校の構造変革を行うことが可能であるとする。(紅林信彦『学校改革論としてのコールバーグ「ジャスト・コミュニティ」構想』、東京大学教育学部紀要、1994年)
- \* 5 これ以外にも1975年にブルックライン・オルタナティブ・スクール (Brookline alternative school), 1978年にスカースデール・オルタナティブ・スクール (Scarsdale alternative school), 1981年にブルックライン・ハイ・スクール (Brookline high school), 1985年にはルーズベルト・ハイ・スクール (Roosevelt high school), ブロンクス理科高校 (Bronx high school) において実践された。
- \* 6 中谷 猛・足立幸男編著『概説西洋政治思想史』ミネルヴァ書房、1994年、376頁。
- \* 7 クラスター校とスカースデール校、ブルックライン校等では各々のミーティングの名称が異なるので、クラスター校を中心にまとめている。

- \* 8 A. Higgins, "Education for justice and community: Lawrence Kohlberg's vision of moral education," in *Moral development: an introduction*, W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz, (eds.), Allyn and Bacon, 1995, p. 65.
- \* 9 J. Reimer, D. P. Paolitto, R. H. Harsh, (eds.), foreword by L. Kohlberg, *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg*, second edition, Longman, 1989.
- \* 10 L. Kohlberg, E. Wasserman, N. Richardson, "The just community school: the theory and the Cambridge cluster school experiment," *Collected papers*, Harvard university, 1975, 29-69.
- \* 11 E. R. Wasserman, "Implementing Kohlberg's 'Just Community concept' in an alternative school," *Social Education*, vol. 40, 1975, p. 204.
- \* 12 A. Higgins, "Education for justice and community: Lawrence Kohlberg's vision of moral education," W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz, (eds.), 1995, p. 65.
- \* 13 加賀裕郎, 佐野安仁・吉田謙二編著, 1993年, 79頁。
- \* 14 A. ヒギンズ, 岩佐信道訳, 1987年, 159頁。
- \* 15 L. Kohlberg, E. Wasserman, N. Richardson, *Collected papers*, 1975, 29-2.
- \* 16 M. S. Strom, "Facing history and ourselves: holocaust and human behavior" R. L. Mosher, (ed.), 1980, pp. 216-236.
- \* 17 A. ヒギンズ, 岩佐信道訳, 1987年, 159頁。
- \* 18 これについて問題がないわけでもない。ヒギンズは、社会科の知識や理解の追求は、道徳討論とは異なった方向へ導くかもしれないと指摘している。すなわち教科固有の目標が存在するので、同じジレンマ教材で民主主義や権利について論じたり勉強することは、生徒、教師ともに困惑するのである。詳しくは A. Higgins, "Research and measurement issues in moral education interventions," R. L. Mosher, (ed.), (1980), pp. 92-107 参照。
- \* 19 J. Reimer, D. P. Paolitto, R. H. Harsh, (eds.), foreword by L. Kohlberg, 1983, p. 239.
- \* 20 これについて JC の教師レミング (J. S. Leming) は、生徒の反応に関する研究が未解決の問題として残されていると指摘している。詳しくは J. S. Leming, "Kohlbergian programmes in moral education: a practical review and assessment," in *Lawrence Kohlberg-consensus and controversy*, S. Modgil, C. Modgil, (eds.), The Falmer press, 1986.
- \* 21 L. Kohlberg, 1980, p. 88. (L. コールバーグ著 岩佐信道訳, 1987年, 142頁。)
- \* 22 *Ibid.*, p. 88. (同上書, 143頁。)
- \* 23 R. L. Mosher, "Funny things happen on the way to school democracy," in *Development of moral reasoning practical approach*, D. B. Cochrane, M. M. Casimir, (eds.), 1980.
- \* 24 コールバーグ「第六段階と最高道徳」(1985年), 岩佐信道訳, 1987年, 44頁。
- \* 25 同上書, 44頁。
- \* 26 第一に、話している言葉の内容が事実であること。第二に、その話している内容が発話者の意図を誠実に表していること。第三に、話している内容が正しいことである。
- \* 27 J. Harbermas, *Communication and the evolution of society*, Beacon press, 1979, p. 90.
- \* 28 L. Kohlberg, C. Levine, A. Hewer, *Moral stages: a current formulation and a response to critics*, Basel; Karger, 1983, p. 163. (L. コールバーグ・C. レバイン・A. ヒューアー・片瀬一男・高橋征仁訳『道徳性の発達段階—コールバーグ理論をめぐる論争への回答—』新曜社, 1992年, 258頁)。また内藤は、ハーバーマスの設定する発達段階も「個人の道徳性の発達と社会的な環境との間のいわばダイナミックな関係が示されていない……結局はコールバーグ以上のことを述べているとは思えない」(内藤俊史「道徳性と相互行為の発達—コールバーグとハーバーマス」, 藤原保信・三島憲一・木前利秋編著『ハーバーマスと現代』新評論, 1987年, 194頁)と指摘している。
- \* 29 C. パワー「道徳心理学者および教育者としての天職—L. コールバーグ—」『東と西の道徳教育—伝統と革新—』道徳教育国際会議資料, 1987年, 12頁。彼の職歴については L. コールバーグ「普遍的道徳を求めて—私の個人的体験」岩佐信道訳, 1987年参照。
- \* 30 C. ロジャース著, 畠瀬直子監訳『人間尊重の心理学—わが人生と思想を語る—』創元社, 1984年,

25 頁。

- \*31 J. Reimer, C. Power, "Educational for democratic community: some unsolved dilemmas," R. L. Mosher, (ed.), 1980, p. 305.
- \*32 L. Kohlberg, "Just community approach to moral education in theory and practice," in *Moral education: theory and application*, M. W. Berkowitz, F. Oser, (eds.), Lawrence Erlbaum Association, 1985, p. 38.
- \*33 コールバーグがこのような視点を持った背景には、ギリガン (C. Gilligan) による指摘があったのはいうまでもない。彼女は正義の道徳とは異なった道徳、すなわちケアという人間関係における他者への責任や愛着、思いやりの道徳論を展開した。詳しくは C. Gilligan, *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1982.
- \*34 L. Kohlberg, D. Boyd, C. Levine, "The return of stage 6: Its principle and moral point of view," in *Moral domain, —Essay in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*, —T. E. Wren, (ed.), The MIT press, 1990, p. 154
- \*35 *Ibid.*, p. 153.
- \*36 J. Reimer, "A week in the life of cluster," in Power, F. C. Higgins, A. Kohlberg, L., 1989, pp. 76–93. 紙面の都合上全ての発言を載せることができなく、また発言内容も文意が伝わりやすいように、適宜、補充あるいは削除を行ったことを考慮されたい。
- \*37 道徳的雰囲気についての論究は拙稿「L. コールバーグのジャストコミュニティアプローチと道徳性発達—評価論の可能性と課題—」教育目標・評価学会紀要, 第 10 号, 2000 年, 参照。
- \*38 立山が指摘するように「正義の倫理は個別的な価値判断の起源や、その共有可能性についてはほとんど何も語っていないし、反対に、ケアの倫理は複数の個別的な価値判断があって矛盾する要素を含んでいるさいに、いずれの判断を選好すべきかという問題に十分答えうるものではない」。詳しくは立山善泰「正義とケア」『アメリカ教育哲学の動向』杉浦宏編著, 晃洋書房, 1995 年, 参照。
- \*39 この批判の多くはコールバーグとロールズとの関係で述べられる。たとえば M. サンデル『自由主義と正義の限界』三嶺書房, 1992 年や, E. V. Sullivan, "A study of Kohlberg's structural theory of moral development — A critique of liberal social science ideology,—" in *Human Development*, vol. 20, 1977. また山岸明子「コールバーグ理論の新しい展開—主としてギリガンの批判をめぐって」(L. コールバーグ, 永野重史監訳『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』新曜社, 1987 年) や, 加賀裕郎 (1993 年) などで指摘されている。
- \*40 L. Kohlberg, D. Boyd, C. Levine, 1990, p. 153.
- \*41 R. Sperber, D. Miron, "Organizing a school system for ethics education," R. L. Mosher, (ed.), 1980.
- \*42 L. Kohlberg, M. Lieberman, C. Power, A. Higgins, J. Coddig, "Evaluating Scarsdale's 'Just Community School' and its curriculum; implications for the future," *Moral Education Forum*, No. 6, 1981 や, L. Kohlberg, (1985), さらに C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, (1989) などで比較されている。

(博士後期課程 1 年, 教育方法学講座)